FRAME OF REFERENCE

The Transfer of Learning in the Context of Literacy Training

DIRECTION DE LA FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES (DFGA)

DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC

AND

FEDERAL-PROVINCIAL LITERACY INITIATIVES PROGRAM

FPLIP

MARCH 1999

104-07344/

Notice

For easier viewing on-screen, all blank pages in the print version of this document (i.e. page 2) have been removed from this PDF version. These pages will therefore not appear when you print the PDF file.

The pagination of the PDF version is identical to that of the print version.

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1999 — 99-0208

ISBN 2 – 550 – 34527-4

Legal Deposit— Bibliothèque nationale du Québec, 1999

ACKNOWLEDGEMENTS

Participants in the experiment:

France Lainé-Madore and Andrée Lanoie, teachers with the Commission scolaire des Chênes
Hélène Brisson, teacher with the Commission scolaire des Draveurs
Monique Paquet, teacher with the Commission scolaire de Normandin
Aline Laforge, education consultant with the Commission scolaire du Lac Saint-Jean
Renée Beaulieu, teacher with the Commission scolaire de Rivière-du-Loup
Micheline Quenneville, teacher, and Louise Fleury, education consultant with the Commission scolaire de Valleyfield
René Boucher, teacher, and Johanne Seers, teacher and education consultant with the Commission scolaire Tracy

Authors

Margot Désilets, Commission des écoles catholiques de Québec
Jean Patry, Commission scolaire Jacques-Cartier

Project coordinator at the Direction de la formation générale des adultes, Ministère de l'Éducation du Québec
Michel Lauzon

Linguistic revision
Direction des services linguistiques du ministère de l'Éducation

Layout
Lise Martel, Commission scolaire Jacques-Cartier

English translation
Leslie Macdonald

TABLE OF CONTENTS

Introduction 1

1. Problems pertaining to transfer of learning 3

2. Transfer of learning in context of literacy training 5
   - 2.1. *A Guide to Customized Literacy Training* 5
   - 2.2. Success in literacy training 6
   - 2.3. Progress assessment in context of literacy training 7

3. Definition of components of frame of reference 9
   - 3.1. Definition of learning 9
   - 3.2 Concept of transfer and types of transfer 10
   - 3.3 Definition of transfer 11
   - 3.4 Learning to be transferred 11
   - 3.5 Types of behaviours and environments 12
   - 3.6 Factors that foster transfer 13
   - 3.7 Assessment of transfer 14
   - 3.8 Places where transfer occurs 15
   - 3.9 Stages involved in transfer 16

4. Responsibilities pertaining to transfer of learning 19
   - 4.1. Responsibilities pertaining to characteristics of training program 20
   - 4.2. Responsibilities of adult learners 21
   - 4.3. Responsibilities of teachers 23
   - 4.4. Responsibilities of training environment 25
   - Summary table of responsibilities of adult learners, teachers and training environments 28

4.5 Responsibilities of social and family environments 29
4.6 Responsibilities of workplace 30
Summary table of responsibilities of social and family environments and the workplace 34

5. Continuing education of teaching staff 35

6. Future developments 37

Bibliography 38

Chapter 1
Problems pertaining
to transfer of learning

Chapter 2
Transfer of learning in context of
literacy training

Chapter 3
Definition of components
of frame of reference

Chapter 4
Responsibilities pertaining
to transfer of learning

Chapter 5
Continuing education
of teaching staff

Chapter 6
Future developments

Bibliography

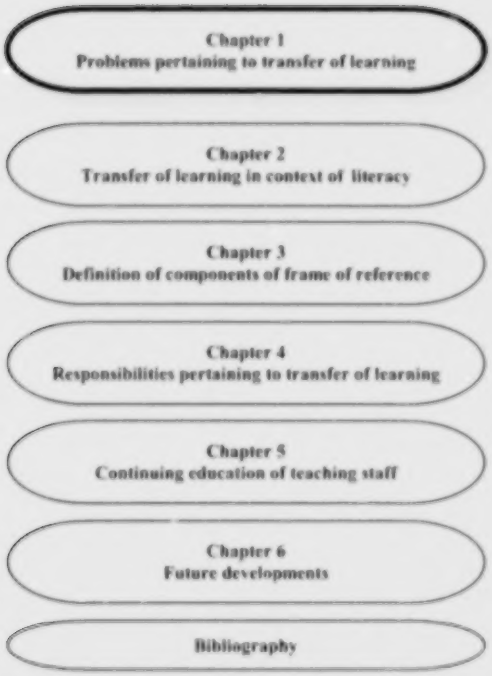
INTRODUCTION

This document, entitled *Frame of Reference: the Transfer of Learning in the Context of Literacy Training,* was written following an experiment conducted in six school boards: Valleyfield, Tracy, Rivière-du-Loup, des Draveurs, Lac St-Jean and des Chênes.

Above all, the experiment made it possible to observe the factors most likely to promote the transfer of learning* and thus to develop a frame of reference for teaching staff who are working in the field of literacy within school boards.

A report on the experiment is available from the Direction de la formation générale des adultes of the ministère de l'Éducation du Québec and from the Centre de documentation en éducation des adultes et en condition féminine (CDÉACF).

- In this document, the phrase "transfer of learning" is used to mean the transfer of both skills and knowledge. Also, "teacher" has been used here because of the school board context, but "trainer" would be used in the workplace.



1. PROBLEMS PERTAINING TO TRANSFER OF LEARNING

The ultimate goal of any training is the transfer of learning. Yet the process of assessing learning transfer presents major difficulties. It is therefore necessary to create the means for assessing such transfer. Without assessment, it is virtually impossible to determine the relevance of the content taught, learning accomplished and methods used.

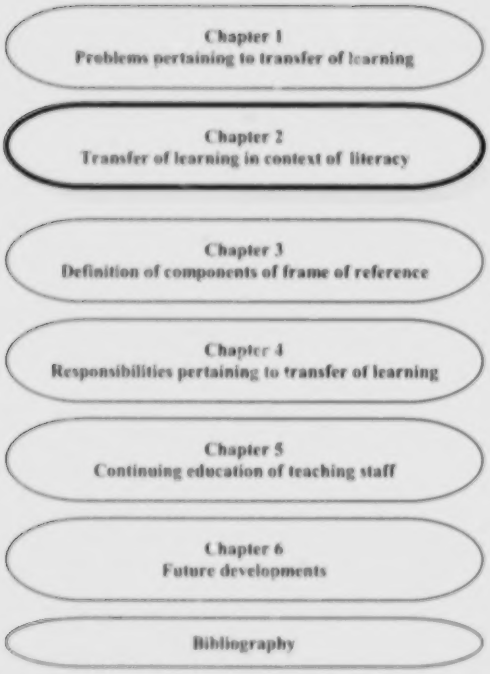
These issues have long been debated in the field of literacy. On May 3, 1995, they were debated in detail during a day of consultation and reflection held in Québec City and attended by representatives of the various regions of Québec.

The goal of the meeting was to identify the basic components of a common frame of reference for facilitating the transfer of learning. Documents had been submitted prior to the event for validation by the participants. The documents were then studied and improvements suggested and later implemented.

Following this meeting, it occurred to us that we should take the validation process one step further by carrying out a project that would allow us to **actually try out** the basic components of a common frame of reference in real-life contexts. The experiment was carried out and a report written.[1] The frame of reference project was also presented to participants in continuing education sessions that were held with regard to the third edition of *A Guide to Customized Literacy Training*. The suggestions and comments voiced by these participants helped enhance the final version of this frame of reference document. As the culmination of a process involving numerous people, we are now in a position to propose this frame of reference for promoting the transfer of learning in the context of literacy training.

---

[1] Patry, J. and M. Désilets, *Rapport d'expÉrimentation. Le transfert des apprentissages en alphabÉtisation*, MEQ, DFGA, January 1997, (in French only).



2. TRANSFER OF LEARNING IN CONTEXT OF LITERACY TRAINING

2.1 *A Guide to Customized Literacy Training*

A Guide to Customized Literacy Training presents a number of guidelines—a purpose, a goal and objectives, all of which foster the transfer of learning. Literacy training hinges on the diagnosis of needs, a diagnosis which provides an understanding of situations requiring change and in which the new skills and knowledge will be used. Utilization constitutes the final phase in the transfer of learning. In the *Guide*, the diagnosis of needs therefore constitutes a crucial step in choosing and developing the appropriate training process and is only relevant to the extent that the skills and knowledge are transferred and applied to the situation that gave rise to the needs in the first place. The diagnosis of a real need also makes it possible to spark motivation—the driving force behind learning transfer—and to ensure the adult learner's participation in all stages of training.

Using *A Guide to Customized Literacy Training*, teachers can also promote learning transfer by teaching in a way that respects the individual learner's fundamental characteristics, for example, by ensuring that motivation is fostered and maintained and by focusing mainly on translating learning into action.

In order to facilitate the transfer of learning, *A Guide to Customized Literacy Training* further proposes training that helps learners integrate knowledge and skills—such as communication, reading, writing and arithmetic skills¿into the development of functional skills related to functional themes or situations selected by the training group. Integrated training is thus the main focus of literacy training.

2.2 Success in literacy training

Studies and debates are currently underway in literacy circles with a view to coming up with a viable and measurable definition of successful literacy training. In functional literacy training, success is directly related to the completion of training by adult learners and to their application of what has been learned, in everyday life. Furthermore, current thinking regarding academic success in the context of literacy training suggests a definition that is more focused on the acquisition of communication skills and of the general skills and knowledge required to function autonomously in society, to play different roles and to increase one's personal knowledge and potential. In all cases, the adult learner's training project forms the crux of literacy training. By defining success in terms of skills, training can be geared to the adult learner's individual learning project, taking into account the fact that on completion of training, the adult will have acquired the skills needed to carry out his or her project and, consequently, will have successfully transferred what he or she has learned.

However, with respect to academic success, a specific question arises regarding learning transfer: by situating skills development in the context of literacy training, how can these skills be compared to those required to function in the broader context of society today?

Whether for the purpose of coming up with a measurable definition of academic success in the context of literacy training or of establishing a frame of reference regarding the transfer of learning, the process of defining a training project geared to the adult learner's clearly identified needs constitutes the main factor that facilitates learning transfer and ensures successful training.

2.3 Progress assessment in context of literacy training

Progress assessment is an integral part of literacy training and mainly involves assessing the quality of the learning transfer. The assessment of learning in the context of literacy training must therefore make it possible to verify whether the adult learners' expectations have been met, whether their training needs have been satisfied, and whether the progress made allows them to change situations in their everyday lives.

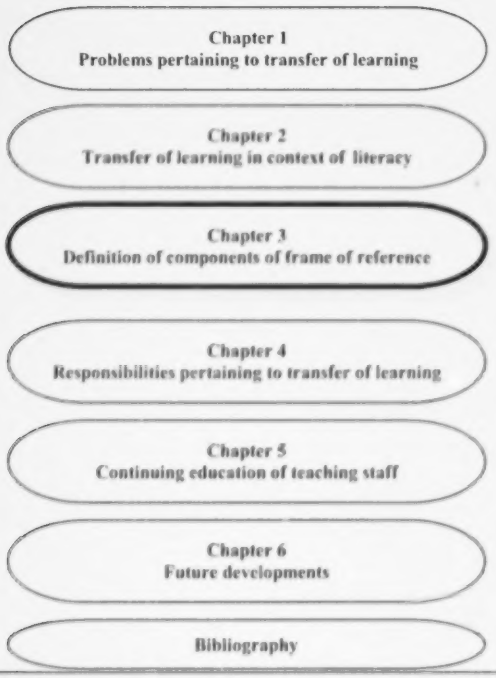
Progress assessment that focuses on learning transfer is similar to formative evaluation. It provides an opportunity both to encourage learners to take initiatives or risk certain actions and to highlight successful learning transfer. Motivation, which was identified during the experiment as one of the key factors facilitating transfer, can thus be sparked and maintained.

The main challenge involved in assessing learning transfer is that of observing this transfer in everyday situations. The Action Science approach[2], which gave rise to this frame of reference, made it possible to test three principal means of verifying learning transfer, ranging from the most valid to the least valid: direct observation through actual transfer activities carried out in or near the training centre, testimonials from people close to the adult learners who have observed the transfer, and verbal reports from the adult learners themselves. Nonetheless, the challenge of assessing learning transfer in the literacy context remains. Most of the available assessment instruments are designed to facilitate the measurement of skills pertaining to conceptual learning. The indicators that make it possible to measure the integration of this type of learning in everyday situations still involve mainly perception and observation. While recognizing that

---

2 See Bibliography for suggested English readings on this subject.

these are perfectly justifiable indicators, we believe it is both important and necessary to develop other means and instruments that will allow us to truly measure the transfer of learning.



3. DEFINITION OF COMPONENTS OF FRAME OF REFERENCE

The experiment conducted on the transfer of learning provided us with invaluable data, which were compiled in the report on the experiment. These data brought to light some of the components of, and a common language specific to, a frame of reference. These components are outlined below.

3.1 Definition of learning

Learning can be defined as follows:

- an inferred process (intermediary variable between the stimulus and response);
- not directly observable;
- encompassing more or less lasting changes in behaviour;
- attributable to the human organism's experience or practices (and not to the learner's motivation, maturation, fatigue or surgical or chemical intervention).

Learning can be observed as differences in performance measured at different points in time (G. Malcuit et al, 1995).

3.2 Concept of transfer and types of transfer

The concept of transfer includes two different realities:

The first reality concerns the effect of one learning experience on another. The person moves on from one learning situation to another. **In this case, different types of transfer can be identified:**

Positive:	one learning experience facilitates another learning experience
Negative:	one learning experience hinders another learning experience
Specific:	the learning concerns specific skills (high degree of similarity)
General:	the learning concerns strategies that are applicable to various situations (little similarity)
Lateral:	the learning is reinvested at the same level of difficulty
Vertical:	the learning is reinvested at a higher level of difficulty
Sequential:	the prerequisites to new learning are used (progressively more difficult)
Short:	the learning is reinvested in the short term
Long:	the learning is reinvested in the medium and long term
Informed:	the subject has been given indicators regarding the similarity between the learning situation and the new situation
Spontaneous:	the subject has not been given any indicators regarding the similarity between the learning situation and the new situation.

The second reality concerns the use of what has been learned in everyday situations. The person moves on from one learning situation to an everyday situation where he or she can make use of

what has been learned. This frame of reference document focuses specifically on this type of transfer.

3.3 Definition of transfer

After the experiment and numerous subsequent discussions, we came up with the following summary definition of the transfer-of-learning process, as it applies to the literacy context:

> **The use, in various everyday situations,**
> **of declarative, procedural, and conditional knowledge**
> **(knowledge, skills and attitudes)**
> **acquired through training**

3.4 Learning to be transferred

There are three types of learning to be transferred: knowledge, skills and attitudes. Similarities can be established between the terminologies used to designate learning in terms of knowledge, skills and attitudes and in terms of declarative, procedural and conditional knowledge.

- **KNOWLEDGE: what**

  Similarity: declarative knowledge encoded in the declarative memory.

  E.g.: Knowing the rule of three.

- **SKILLS: how**

  Similarity: procedural knowledge encoded in the procedural memory.

  E.g.: Resolving a problem using the rule of three.

- **ATTITUDES: when and why**

  Similarity: conditional knowledge encoded in the conditional memory.

  E.g.: Recognizing a situation in which it is useful to apply the rule of three.

According to Tardif (1992), conditional knowledge is responsible for the transfer of learning.

3.5 Types of behaviours and environments

Distinctions can be made between two types of behaviours and two types of environments:

- **EXTERNAL BEHAVIOUR** is directly observable and involves moving around spatially.

  E.g.: talking, walking, touching, etc.

- **"INTERNAL BEHAVIOUR"**[3] is not directly observable and does not involve moving around spatially.

  E.g.: reflecting, calculating, imagining, anticipating, recollecting, talking to oneself (inner verbalizations: instructions, congratulations, reproaches, support, accusations, etc.), taking action in one's mind, etc.

- **EXTERNAL ENVIRONMENT** includes people and their status, ideas that are circulating, events, places and things.

---

3 The quotation marks are used here because of the special meaning given to this expression in this document.

- **"INTERNAL ENVIRONMENT"** includes physiological (sensations) and psychological phenomena (certain internal behaviours that produce the same effects as the external environment).

3.6 Factors that foster transfer (behavioural and environmental factors)

During the experiment, among the many factors that can foster the transfer of learning, we concentrated on those most often mentioned by the various authors who discuss learning transfer, but also by the teaching staff who lay the groundwork for learning transfer. We therefore retained thirteen factors to which the teachers participating in the experiment paid special attention in their strategies and teaching. These factors have to do with the learner's environment and behaviour.

Again in the context of the experiment, while all these factors contributed to the transfer of learning, they did not all do so to the same degree. The following table shows the different factors in order of importance for each category.

External environment

General

Factor no. 1: An environment that encourages and motivates people to adopt new behaviours. (89%)

Factor no. 2: An environment that provides opportunities for using what has been learned. (70%)

Factor no. 3: An environment that reinforces (rewards) new behaviours. (66%)

Factor no. 4: An environment that downplays failures without trivializing them (assessment). (39%)

Andragogical

Factor no. 5: An environment that includes demonstrations, simulations, illustrated experiences, examples of application, incentives, and encouragement. (80%)

Factor no. 6: An environment that resembles everyday situations where the new behaviours can be used. (77%)

Observations:

— The following components, listed in decreasing order of frequency, are the ones most often mentioned for factor no. 6: examples of application (N = 35); demonstrations (N = 32); simulations (N = 22); illustrated experiences (N = 14).

— Examples of application are most often requested in the workplace.

— The incentives/encouragement component was not included in the initial chart.

External and internal behaviour and the "internal environment": the learner

---

Factor no. 7: Learning actually accomplished. (90%)

Factor no. 8: Motivation (identified needs, completion of a real, concrete project). (90%)

Factor no. 9: The conviction that the new behaviours are preferable to the old ones. (84%)

Factor no. 10: Generalization of learning (the person realizes that what he or she is learning may be useful in many situations). (66%)

Factor no. 11: Recognition of situations in which acquired learning may be used. (61%)

Factor no. 12: Anticipation of reinforcement (rewards for adopting new behaviours). (43%)

Factor no. 13: The ability to adapt to the favourable and unfavourable characteristics of the environment. (41%)

3.7 Assessment of transfer

Learning transfer can be assessed in three ways:

- **Verbal reports:** The adult says that he or she has adopted a certain behaviour. The least rigorous method. Uncertain reliability.

- **Indirect observation:** Another person says that he or she has observed that the adult learner has adopted a certain behaviour. A moderately rigorous method. Average reliability.

- **Direct observation:** The teacher observes the adult learner in the process of displaying the behaviour. The most rigorous method. Total reliability.

Direct observation is essential if reliable conclusions are to be drawn.

3.8 Places where transfer occurs

Asking questions about where learning transfer takes place means asking questions about how it should be assessed. Learning transfer occurs in at least four different places:

- Everyday situations: family, friends, institutions, etc.
- Training environments
- The workplace
- The training centre [do not confuse the activities of the third mode in the functional learning process, which are designed to verify comprehension (exercises, tests, examinations, simulations, etc.), with the activities involved in the fourth mode, which are applications ventured after achieving understanding].

OBSERVATION REGARDING TRAINING CENTRES

Training centres, like people's usual environments, constitute real environments where everyday situations occur. Learning transfers can therefore be observed in these centres.

In this respect, it is vital that the training environment be set up so as to make these transfers possible and therefore both observable and "evaluable" (see "Summary Table of Responsibilities" on page 27 of this document).

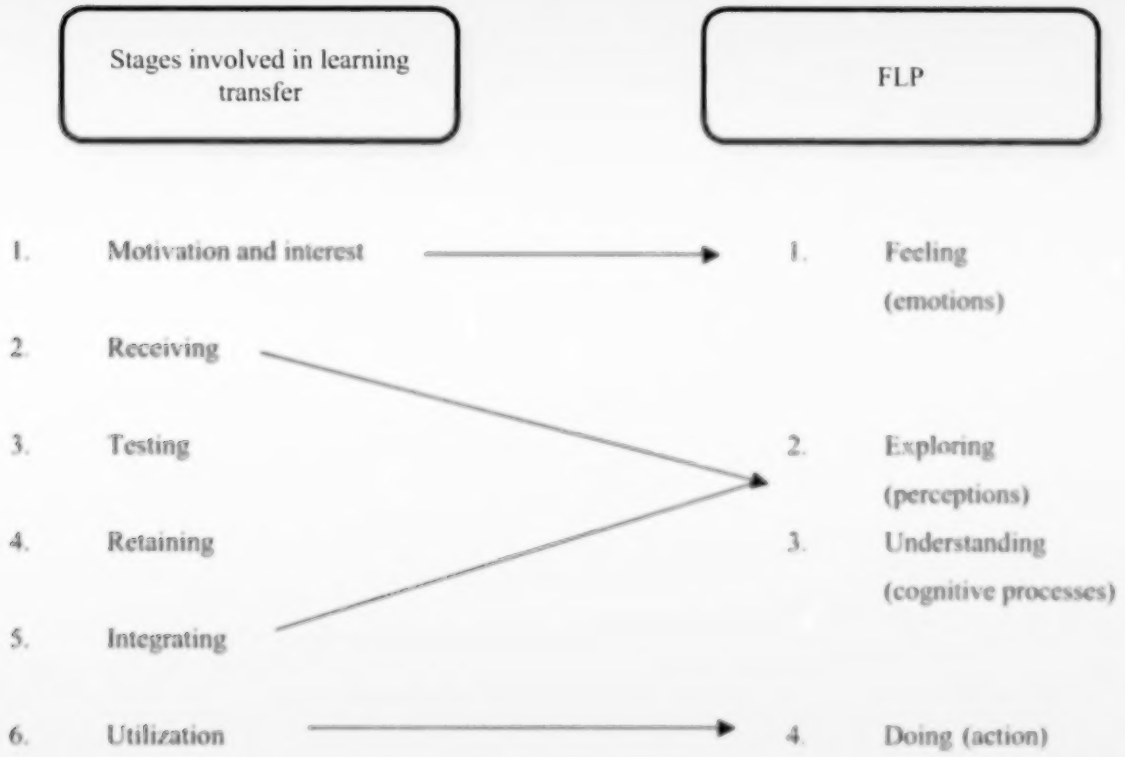
Major advantages can be derived from planning learning transfers in training centres. Direct access to activities makes it possible to:

- observe the adult learner's behaviour;
- offer support;
- offer encouragement;
- downplay situations involving only partial success or failure;
- reinforce efforts made and successes achieved;
- **ASSESS** learning transfer in other ways than solely on the basis of verbal reports from individuals.

3.9 Stages involved in transfer

Taking the customized training process (CTP) and the functional learning process (FLP) as points of reference, it can be seen that specific stages are devoted to preparing for, carrying out and assessing the transfer of learning. In the CTP, the third phase is an important one. The reinvestment of skills and knowledge occupies a central role within this phase. In the FLP, the first mode of learning makes it possible to anticipate new behaviours and the advantages that they can offer, the third mode makes it possible to identify and plan the transfer, and the fourth mode—**without which the context in which the person lives remain unchanged**—makes it possible to carry out the transfer process. The following diagram and table illustrate the relationship between the various stages involved in learning transfer and the modes involved in the functional learning process, as well as the links between the stages in learning transfer and the phases in the customized training process.

The stages involved in learning transfer compared with the functional learning process (FLP)[4]:



Jean Patry's document on the functional learning process outlines strategies for anticipating, preparing for, planning and carrying out the transfer of learning.[5]

---

[4] This diagram will have to be adapted in cases where another learning process is used.

[5] MEQ, DFGA, *Le processus d'apprentissage fonctionnel, ou le PAF en long et en large*, Jean Patry, QuÉbec, 1992.

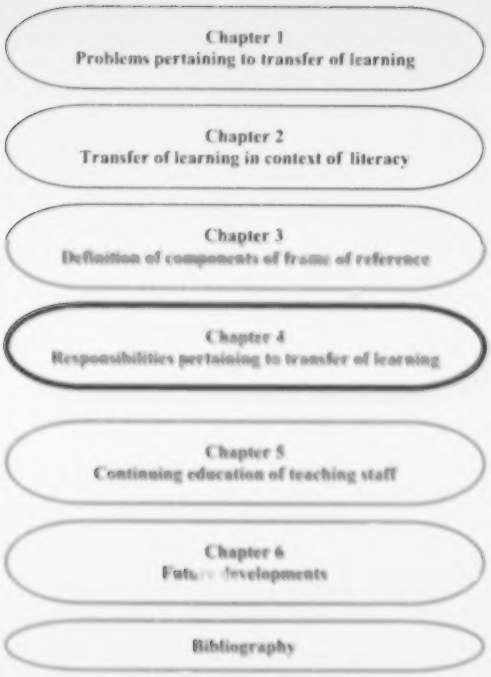
The transfer of learning and customized training:

Note: Strategies for preparing for, ensuring and verifying the transfer of learning are found in the MEQ document on the implementation of the customized training process.[6]

Phases in the customized training process	**Learning transfer (key activities)**
Diagnosis of needs	Identifying real needs and concrete situations to be changed... **to prepare for the transfer of learning**. Measuring acquired knowledge and specifying performance skills (in realistic and measurable terms)...**to facilitate the transfer of learning.** Eliciting the commitment of those targeted by the training...**to ensure the transfer of learning.**
Planning the training (*according to the functional learning process)*	Choosing functional situations or themes that are related to the needs identified...**to prepare for the transfer of learning.** Formulating realistic and specific objectives that are also consistent with the needs identified...**to ensure the transfer of learning.** Planning and preparing the training activities, including the **conditions required for the transfer of learning**.
Carrying out the training activities (*according to the functional learning process)*	Setting up an andragogical environment that **fosters learning transfer** (see 3.6, "Factors that foster transfer"). Using formative evaluation to reassure the adult learner and to allow him or her to **verify opportunities in his or her life where skills and knowledge could be transferred**.
Assessment and follow-up	Using assessment tools to measure what has been learned and to **verify the transfer of learning**. Implementing follow-up mechanisms, sometime after the training, in order to **verify what learning transfer has taken place.**

---

6 MEQ, DFGA, *A Guide to Customized Literacy Training*, Margot Désilets, Jean Patry, Québec,1997.



4. RESPONSIBILITIES PERTAINING TO TRANSFER OF LEARNING[7]

In the field of literacy, the transfer of learning is a foremost concern in the customized training and functional learning processes. Learning transfer is the ultimate goal of training. It is based on adult learners' real needs and is geared to concrete situations that need to be changed. The effective transfer of learning is the first indicator that the literacy training was successful.

---

[7] The chapter on responsibilities was inspired by the following works:
Johanne Perreault and Marie-Josée Rolland, *Modèle d'intervention favorisant le transfert des apprentissages en formation sur mesure*, Québec, May 1993.

André Revert, *Le transfert des apprentissages, textes de référence*, May 1996.

André Savoie, *Le perfectionnement des ressources humaines en organisation*, agence d'ARC, Montréal, 1987.

Table régionale de la Montérégie, *Le transfert des apprentissages*, 1993.

GRAFT, *Apprendre à se servir de ce que l'on apprend! Le transfert des apprentissages en formation*, Université de Montréal, January 1993.

The concern with learning transfer must be reflected in the entire training process. It depends on the participation of all the players involved in the process, starting with, most importantly, the direction given to the training programs, then, the adult learners themselves, the teachers, the training environment, the social and family environments, and the workplace. It is therefore important to set up all the mechanisms needed to allow for both structured and spontaneous dialogue among these different partners.

4.1 Responsibilities pertaining to characteristics of training program

A diagnosis of the adult learner's real needs represents a crucial step in developing and choosing an appropriate training process if the training is concerned with the transfer of learning. The program must therefore provide for the time and means required to make this diagnosis. The diagnosis of needs can also spark the adult learner's motivation, which is the driving force of learning transfer, and ensure the participation of the adult learner in all stages of the training. It also helps clarify the situation to be changed and in which the learning will be used. The use, or application, of learning constitutes the final stage in the transfer process.

A training program that acknowledges the fundamental aspects of adults in learning situations by proposing a process that takes into account the skills prerequisite to learning and the need for motivation to act also fosters the transfer of learning in the various situations encountered by the adult learner.

In this regard, the aims, structure, objectives and content of *A Guide to Customized Literacy Training* reflect a consistent concern with the transfer of learning. The challenge facing all those engaged in the training process is that of providing the means needed to ensure the transfer of learning.

4.2 Responsibilities of adult learners

Just as learning theories can no longer disregard the emotional and cognitive aspects of people's make-up, so too we cannot speak of learning transfer without also speaking of the responsibility to be borne by the adult learners themselves, for they are the prime architects of their own learning. Like the actual learning process, the transfer of learning is above all a unique, individual and active process that requires commitment on the part of the person undergoing training. In order to better define adult learners' responsibilities in the transfer of learning, it is important to identify certain factors that influence these responsibilities.

Influencing factors:

Biographical characteristics: their life, health, family, educational, work and relationship history as well as their age, physical condition, level of education and social status are all factors that influence their ability to transfer what they have learned;

Psychological characteristics: their affective and cognitive nature, self-esteem, personality structure, ability to tolerate anxiety, willpower and motivation to learn are also factors that influence their ability to transfer what they have learned;

Commitment to the transfer of learning: regardless of their motivation, they must be committed not only to the learning process, but also to the transfer of learning. Only adult learners themselves can say with certainty what is of interest to them, what they understand and what they have retained. Therefore, both from the outset of the process and throughout, adult learners must make it their business to use what they have learned in everyday situations;

The feeling of belonging: a person's motivation to learn also depends on a feeling of belonging to the group and the organization where the training is taking place.

Responsibilities:

Adult learners are the key individuals responsible for the quality of their participation in the transfer of learning. In the context of literacy training, this responsibility must be assumed together with the teacher:

- adult learners must first develop the skills that are prerequisite to the learning experience, particularly with regard to motivation, concentration, and the ability to generalize and apply;

- they must determine their own needs, with their teacher's help, in order to form a clearer idea of the situations in their everyday lives where transfer will take place;

- they must make sure that the anticipated situation is real and suitable and be able to envisage how the learning transfer will take place;

- they must participate in planning and carrying out their training by ensuring that the objectives pursued and the content explored are consistent with the needs they have identified;

- they must risk applying what they have learned in various life situations, throughout their training, in order to become aware of what they are capable of doing;

- they must plan the transfer by anticipating the consequences of their actions and their ability to adapt to the resulting changes;

- they must assess themselves in order to recognize their dissatisfactions and any new skills they have developed.

4.3 Responsibilities of teachers

In the context of literacy training, teachers are coaches and facilitators as well as literacy specialists. Research on the transfer of learning, carried out in the context of an Action Science approach, allowed the teachers involved to become particularly aware of the importance of their role in the transfer of learning and, in this sense, of the need to thoroughly understand all the phenomena related to this transfer.

Influencing factors:

The ability to offer high-quality training: high-quality training in terms of applying the orientations of the training program and the andragogical approach used;

A thorough knowledge of customized training:	mastery of the entire process, particularly with regard to the diagnosis of needs;
An in-depth knowledge of the andragogical approach:	knowledge of the specific conditions under which adults learn and the ability to adapt the training program and strategies to the people targeted by the training.

Responsibilities:

- Teachers must assist adult learners in developing the skills they require to transfer what they have learned, by helping them

  — plan for transfer situations;
  — identify the challenges or obstacles that could arise, such as effort, risk, fear, and error;
  — generalize what they have learned by relating it to other situations in their daily lives;
  — assess their own progress.

- Teachers must also
  — help adult learners develop and assume their own sense of responsibility, especially by transferring what has been learned;
  — clearly spell out the objectives and develop a training plan consistent with these objectives;
  — help them define their own training needs, taking into account that they often have difficulty looking ahead and foreseeing situations where their learning could be used;
  — keep them informed of their learning progress and the objectives pursued to help empower them in their own environments;

— encourage learning transfer by promoting transfer situations in the training centre and by underscoring the newly acquired skills and knowledge;
— make sure that the situations in which the adult learners wish to apply their learning are realistic;
— help them assess their own progress and become aware of both their dissatisfactions and their new skills and knowledge;
— help them learn from their mistakes and downplay failure;
— know how to use functional situations in literacy training so as to give adult learners the skills they need to transfer their learning, and to develop the necessary teaching methods;
— know their own learning styles and help adult learners to recognize theirs;
— make sure they have the appropriate training so that they are familiar with the main factors that have an impact on learning transfer, as well as the other components of the frame of reference concerning learning transfer in the literacy context.

4.4 Responsibilities of training environment

The training environment has a major impact on adult learners, on how the training is organized and on the actual transfer of learning. It also has an impact on the staff members, particularly in terms of the support and professional development activities it offers.

Influencing factors:

Commitment to a high-quality training process:

offering high-quality services also involve a choice on the part of the institution and requires that the training environment provide the staff and adult learners with the means necessary to ensure quality services

Adherence to the orientations of literacy training:

those in charge of the training environment as well as the various categories of people involved in literacy training, must take into account the factors that influence the adult learning process in their choice of functional situations and projects;

Adherence to the andragogical approach:

the degree of adult education expertise that the training environment has also plays a role in how the training program is adapted and offered, and helps strengthen teachers' skills. If the training environment is focused on successful adult learner training, there are greater chances that the necessary means will be implemented to effect the transfer of learning at the training location itself.

Responsibilities:

- those in charge of literacy training in the training environment must be consistent in how they present their message and organize the training activities;

- the training environment must be set up in a way that is conducive to learning transfer, by promoting initiatives or projects that allow participants to use the skills and knowledge acquired;

- those in charge of the training environment must allow adult learners to participate in decision making and to organize specific activities that help create an atmosphere which encourages risk taking and allows for mistakes;

- those in charge of the training environment must implement the means needed to ensure training follow-up and verification of learning transfer.

SUMMARY TABLE

RESPONSIBILITIES OF ADULT LEARNERS, TEACHERS AND TRAINING ENVIRONMENTS

RESPONSIBILITIES OF ADULT LEARNERS	RESPONSIBILITIES OF TEACHERS	RESPONSIBILITIES OF TRAINING ENVIRONMENTS
- develop skills that are prerequisite to the learning experience; - determine their own needs; - participate in the entire training process; - risk applying what they have learned; - anticipate the consequences of the transfer; - recognize their dissatisfactions and assess their new functional skills; - influence their own living environments (insofar as possible).	- help adult learners develop their sense of responsibility; - foster the skills they need to transfer learning; - specify the training objectives and content; - help them better define their own needs; - enable them to gain more control over their own living environments by ensuring good information flow; - encourage learning transfer; - make sure that the target situations for learning transfer are realistic; - help them assess their own progress; - help them downplay failure; - know how to make use of functional situations;	- be consistent in how the message is presented and the training environment is organized; - provide conditions that are conducive to learning transfer (physical, organizational, human); - allow adult learners to participate in decision making and in the organization of specific activities; - implement the necessary means for ensuring follow-up and assessment of transfer.

RESPONSIBILITIES OF ADULT LEARNERS	RESPONSIBILITIES OF TEACHERS	RESPONSIBILITIES OF TRAINING ENVIRONMENTS
	- know their own learning styles and help adult learners identify theirs; - make sure they have the proper training regarding learning transfer.	

4.5 Responsibilities of social and family environments

The family and social environments can foster the transfer of learning, but they can also delay or prevent it. The social environment has considerable impact on people's behaviour and, consequently, on the transfer of learning. Immigrants in particular require assistance when it comes to transferring their learning to their social and family environments.

Influencing factors:

Openness of the social and family environments to new skills and knowledge: the adult learner's family and friends may feel threatened by the learner's new knowledge and, consequently, either ridicule or deny it;

The importance that the adult learner places on his or her social and family environments:	family and friends allow the adult learner to develop an often very strong sense of belonging. It is difficult for the adult learner to deal with negative reactions to his or her learning;
The possibilities offered by the social and family environments for developing and applying new learning:	it is easier for the adult learner to transfer his or her learning when his or her social or family environment allows for the application of newly acquired skills and knowledge, either in the family or at the workplace.

Responsibilities:

The adult learners' social and family environments must

- provide them with opportunities to use their new skills and knowledge;
- reinforce the new behaviours acquired as result of the learning that has taken place;
- encourage and motivate them to adopt new behaviours;
- downplay failures without trivializing them.

4.6 Responsibilities of workplace

The workplace is an essential partner in the transfer of learning and has specific areas of responsibility. The success of the learning transfer depends mainly on the environment, which

must encourage the application of the new behaviours learned, particularly in the workplace, where new learning should serve to improve the output and performance of each adult learner.

Influencing factors:

The company's commitment to the learning transfer process:	the company must create the conditions necessary to allow its staff to apply new learning and reinvest the resulting behaviours in organizational developments;
The attitude of the management staff:	within the company, the success of training often depends on the behaviour of management staff towards the personnel who have undergone training. Whether through silence or negative comments, management staff act as spokespeople for the organization's attitude and viewpoint;
The corporate culture:	all of the beliefs and values that an organization or a company conveys, whether in its language, history, mission, myths, standards or opinions, determine what is acceptable and what is not. As a result, they can either enhance or cancel out the effects of training. When a given workplace is characterized by values different from those underlying the new learning, the transfer may be difficult to carry out;

The atmosphere in the workplace: the atmosphere in a given workplace reflects the perception that people have of the way they are treated and therefore of their physical and social environments. The atmosphere that prevails in the workplace may facilitate or neutralize the transfer of learning. For example, an atmosphere of fear or repression stifles the transfer of learning, whereas an atmosphere of consultation and participation fosters such a transfer.

Responsibilities:

The workplace must

- inform those who give the training of the particular corporate culture involved, of the characteristics of the people who will be undergoing training and of their real work situations;

- be open-minded in order to allow for the development of training that is truly adapted to the situations experienced by the individuals who will undergo training;

- be flexible in order to allow workers to try out their new knowledge, whether in terms of the work schedule, production calendars or tolerance for error;

- be consistent in word and action;

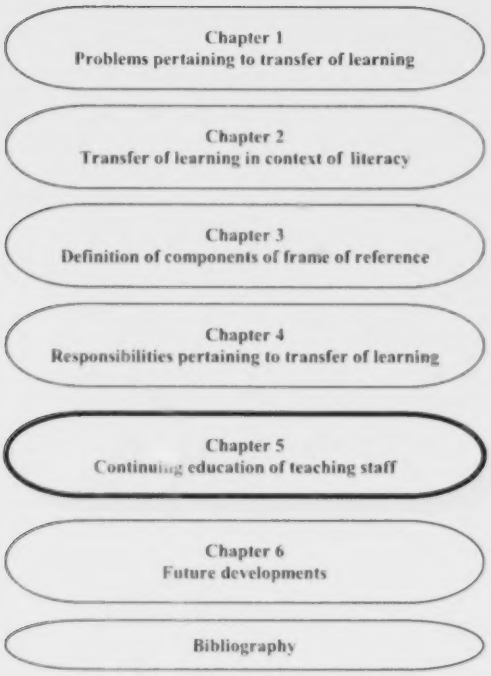
- help reinforce its staff by acknowledging their efforts and successes; this may mean giving them something they want, such as a wage increase, a promotion or a privilege, or relaxing certain controls;

- support their workers' newly acquired knowledge and skills by accepting the resulting changes in their behaviour. People are disenchanted when they cannot use their new knowledge and skills in the workplace, and this may even result in poorer performance and output.

SUMMARY TABLE

RESPONSIBILITIES OF SOCIAL AND FAMILY ENVIRONMENTS AND THE WORKPLACE

RESPONSIBILITIES OF SOCIAL AND FAMILY ENVIRONMENTS	RESPONSIBILITIES OF WORKPLACE
- provide opportunities to use the newly acquired learning; - reinforce new behaviours; - encourage and motivate adult learners to adopt new behaviours; - downplay failures.	- provide information on the corporate culture and on the characteristics of the people to be trained; - be open-minded, flexible and consistent; - help reinforce learners' achievements; - support new learning by accepting changes in workers' behaviour.



5. CONTINUING EDUCATION OF TEACHING STAFF

Teacher training on the transfer of learning is vital, as teachers are the front-line players in the process. Moreover, those who have taken such training confirm that it is absolutely necessary.

Two types of training should be provided:

- Initial training, which provides an introduction to the recommended teaching concepts and model. This training can be done individually using documentation, but is better carried out in formally organized one- or two-day group sessions.

- Continuing education, which is an extension of the initial training and consists of the carefully thought-out application of what was learned during the initial training.

Continuing education can be carried out in two ways:

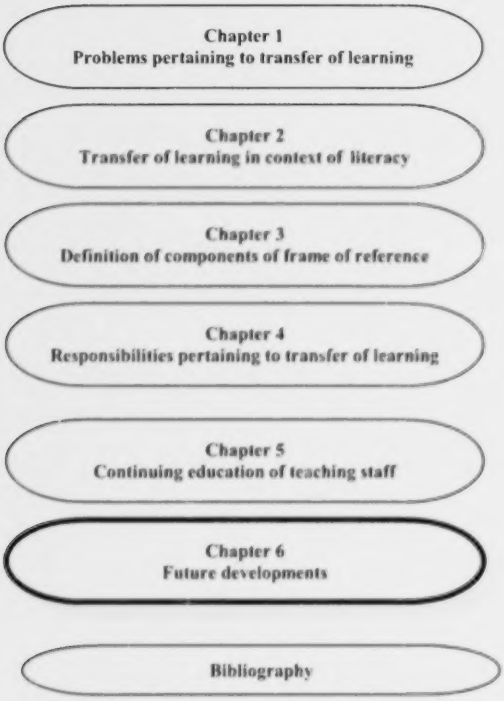
- individually (through reflective practice[8] or praxeology);
- individually or collectively (Action Science workshops).

Note: For additional information on training, consult the document entitled *Modèles de formation pour la compréhension et l'utilisation du cadre de référence sur le transfert des apprentissages en alphabétisation*[9].

---

8 Refer to Bibliography for suggested English readings on this subject.

9 MEQ, DFGA. *Modèles de formation pour la compréhension et l'utilisation du cadre de référence sur le transfert des apprentissages en alphabétisation*, Jean Patry, Québec, 1998.



6. FUTURE DEVELOPMENTS

Two processes will hopefully take place in the future:

- The widest possible distribution of the relevant documents, including the report on the experiment, this frame of reference document on the transfer of learning, and the document entitled *Modèles de formation pour la compréhension et l'utilisation du cadre de référence sur le transfert des apprentissages en alphabétisation.*

- The continuation of the experiment in other regions and the pooling of the results during local, regional, national and, perhaps even Internet, forums.

BIBLIOGRAPHY

COMITÉ RÉGIONAL DE LA MONTÉRÉGIE — *L'approche fonctionnelle en alphabétisation*, Cahier 1 : La démarche de formation sur mesure, partie 4 (Le transfert des apprentissages), Cahier 2 : Recueil d'activités sur la démarche de formation sur mesure, partie 7 (Le transfert des apprentissages), 1993.

FORGET, J., R. OTIS, A. LEDUC — *Psychologie de l'apprentissage : Théories et pratiques*. Brossard: Behaviora, 1988.

GAGNÉ, E. D. — *The Cognitive Psychology of School Learning*. Boston: Little, Brown and Company, 1985.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC — *Guide to Customized Literacy Training*, 3rd edition. Québec: ministère de l'Éducation, Direction générale de l'éducation des adultes, 1996.

JEANRIE, C. — *L'évaluation d'un programme de formation et des prédicteurs de transfert dans le cas d'une tâche connue*, defence of a doctoral thesis in psychology, 9 December 1994.

JEANRIE, C. ET AL. — *Apprendre à se servir de ce que l'on apprend Le transfert des apprentissages en formation*, Cahiers du département de psychologie, cahier X. Montréal: Université de Montréal, January 1993.

MALCUIT, G., A. POMERLEAU, P. MAURICE — *Psychologie de l'apprentissage Termes et concepts*. Maloine: Edisem, 1995.

PAQUIN, F., J. PATRY, M. THIFFAULT, L. TOUPIN — Various articles in *Alpha Liaison*, May 1992.

PATRY, J. — *Le processus d'apprentissage fonctionnel ou le Paf en long et en large*. Québec: ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale des adultes, 1993.

PERREAULT, J., M.J. ROLLAND — *Modèle d'intervention favorisant le transfert des apprentissages en formation sur mesure*. Québec, May 1993.

REVERT, A. — *Le transfert des apprentissages, textes de référence*, May 1996.

ST-ARNAUD, Y. — *Connaître par l'action*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal, 1992. (Collection Intervenir)

ST-ARNAUD, Y. — *L'interaction professionnelle : Efficacité et coopération*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal, 1995. (Collection Intervenir)

SAVOIE, A. — *Le perfectionnement des resources humaines en organisation*. Montréal: Agence d'ARC, 1987.

ST-YVES, A. — *Psychologie de l'apprentissage-enseignement*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 1982.

TARDIF, J. *Pour un enseignement stratégique L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Logiques, 1992.

SUGGESTED READINGS IN ENGLISH

ARGYRIS, C.R. PUTNAM AND D. MCLAIN SMITH, J. *Action Science*. San Francisco: Jossey-Bass, 1985.

SCHÖN, D.A. *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books, 1992.

CADRE DE RÉFÉRENCE

Transfert des apprentissages en alphabétisation

Direction de la formation générale des adultes (DFGA)
du ministère de l'Éducation du Québec
et
Initiatives fédérales-provinciales conjointes
en matière d'alphabétisation

(IFPCA)

NOVEMBRE 1998

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1998 — 97-0446

ISBN 2 - 550 - 32727 - 6

Dépôt légal — Bibliothèque nationale du Québec, 1998

Personnes qui ont participé à l'expérimentation :

France Lainé-Madore et Andrée Lanoie, formatrices à la Commission scolaire des Chênes
Hélène Brisson, formatrice à la Commission scolaire des Draveurs
Monique Paquet, formatrice à la Commission scolaire de Normandin
Aline Laforge, conseillère pédagogique à la Commission scolaire du Lac Saint-Jean
Renée Beaulieu, formatrice à la Commission scolaire de Rivière-du-Loup
Micheline Quenneville, formatrice et Louise Fleury, conseillère pédagogique à la Commission scolaire de Valleyfield
René Boucher, formateur, et Johanne Seers, formatrice et conseillère à la Commission scolaire Tracy.

Responsable de la rédaction :

Margot Désilets, Commission des écoles catholiques de Québec
Jean Patry, Commission scolaire Jacques-Cartier

Responsable à la Direction de la formation générale des adultes

Michel Lauzon

Révision linguistique

Sous la responsabilité des Services linguistiques du ministère de l'Éducation

Mise en page

Lise Martel, Commission scolaire Jacques-Cartier

Chapitre 1
La problématique touchant
le transfert des apprentissages

Chapitre 2
Le transfert et la formation
en alphabétisation

Chapitre 3
La définition des éléments
du cadre de référence

Chapitre 4
Les responsabilités dans
la réalisation du transfert

Chapitre 5
La formation continue
du personnel enseignant

Chapitre 6
Les développements futurs

Bibliographie

TABLE DES MATIÈRES

		PAGE
Présentation		1
1.	La problématique touchant le transfert des apprentissages	3
2.	Le transfert et la formation en alphabétisation	5
2.1.	Le *Guide de formation sur mesure en alphabétisation*	5
2.2.	La réussite en alphabétisation	6
2.3.	L'évaluation en alphabétisation	7
3.	La définition des éléments du cadre de référence	9
3.1.	La définition de l'apprentissage	9
3.2.	Le concept de transfert et les types de transfert	10
3.3.	La définition du transfert	11
3.4.	Les apprentissages à transférer	12
3.5.	Les types de comportement et d'environnement	12
3.6.	Les facteurs qui favorisent le transfert	13
3.7.	L'évaluation du transfert	15
3.8.	Les lieux du transfert	15
3.9.	Les étapes du transfert	16
4.	Les responsabilités dans la réalisation du transfert	19
4.1.	Les responsabilités liées aux caractéristiques du programme de formation	20
4.2.	Les responsabilités liées à l'adulte	20
4.3.	Les responsabilités liées à l'enseignante ou à l'enseignant	22
4.4.	Les responsabilités liées au milieu de formation	25
	Tableau synthèse des responsabilités liées à l'adulte, à l'enseignante ou à l'enseignant et au milieu de formation	27
4.5.	Les responsabilités liées au milieu social et familial	29

4.6. Les responsabilités liées au milieu de travail 30
Tableau synthèse des responsabilités liées au milieu social et familial et au milieu du travail 33

5. La formation continue du personnel enseignant 35

6. Les développements futurs 37

Bibliographie 39

PRÉSENTATION

Le document *Cadre de référence. Le transfert des apprentissages en alphabétisation*, a été préparé à la suite d'une expérimentation qui a eu lieu dans les commissions scolaires de Valleyfield, Tracy, de Rivière-du-Loup, des Draveurs, du Lac Saint-Jean et des Chênes.

L'expérimentation a permis, principalement, d'observer les facteurs les plus susceptibles de favoriser le transfert des apprentissages et, ainsi, d'élaborer un cadre de référence à l'intention du personnel enseignant en alphabétisation dans les commissions scolaires.

Un rapport sur l'expérimentation est disponible à la Direction de la formation générale des adultes, au ministère de l'Éducation du Québec et au Centre de documentation en éducation des adultes et en condition féminine (CDÉACF).

Chapitre 1
La problématique touchant le transfert des apprentissages

Chapitre 2
Le transfert et la formation en alphabétisation

Chapitre 3
La définition des éléments du cadre de référence

Chapitre 4
Les responsabilités dans la réalisation du transfert

Chapitre 5
La formation continue du personnel enseignant

Chapitre 6
Les développements futurs

Bibliographie

1. LA PROBLÉMATIQUE TOUCHANT LE TRANSFERT DES APPRENTISSAGES

Le transfert des apprentissages constitue le but ultime de toute formation. L'évaluation du transfert représente, par ailleurs, une difficulté majeure. Il est donc nécessaire de créer des moyens pour évaluer le transfert. Sans évaluation, il est pratiquement impossible de juger de la pertinence des contenus enseignés, des apprentissages effectués et des méthodes utilisées.

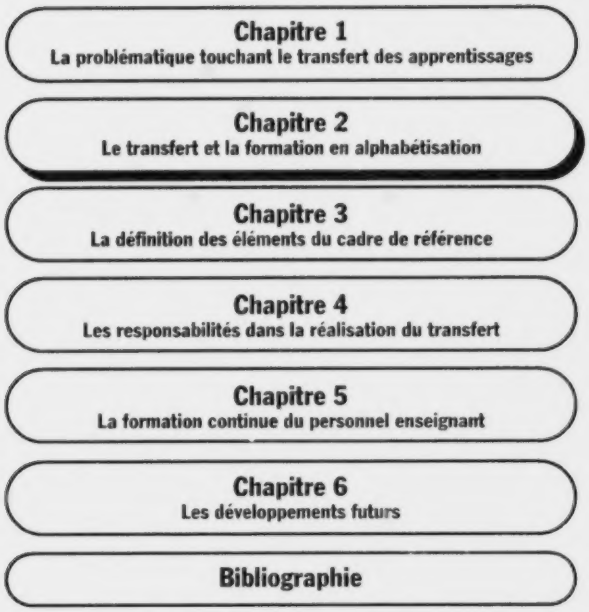
Ces questions sont débattues depuis fort longtemps en alphabétisation. Elles l'ont été de façon plus marquée lors d'une journée de consultation et de réflexion, qui a eu lieu à Québec le 3 mai 1995, et à laquelle ont participé des représentantes et des représentants des différentes régions du Québec.

Le but de la rencontre était de dégager les éléments fondamentaux d'un cadre commun de référence pour le transfert des apprentissages. Des documents avaient été déposés en vue d'être validés par les personnes présentes. On les a donc étudiés et on a formulé des suggestions pour les améliorer. Ce qui fut fait.

À la suite de cette rencontre, l'idée nous est venue de pousser plus loin la démarche de validation en réalisant un projet qui permettrait d'**expérimenter, dans l'action,** les éléments fondamentaux d'un cadre commun de référence. L'expérimentation a eu lieu et un rapport sur celle-ci a été rédigé[1] . Le projet de cadre de référence a également été présenté aux participantes et aux participants aux sessions de formation continue sur la troisième édition du *Guide de formation sur mesure en alphabétisation*. Les propositions et les commentaires émis ont contribué à enrichir la version définitive du cadre de référence. C'est donc au terme d'une démarche qui a exigé la participation de plusieurs personnes que nous sommes en mesure de proposer ce cadre de référence sur le transfert des apprentissages en alphabétisation.

---

1. Patry, J. et M. Désilets. *Rapport d'expérimentation. Le transfert des apprentissages en alphabétisation, MEQ*, DFGA, janvier 1997.



2. LE TRANSFERT ET LA FORMATION EN ALPHABÉTISATION

2.1. Le *Guide de formation sur mesure en alphabétisation*

Dans le *Guide de formation sur mesure en alphabétisation*, on présente des orientations, soit une finalité, un but et des objectifs, qui favorisent le transfert des apprentissages. La formation en alphabétisation trouve sa raison d'être dans le diagnostic des besoins qui permet de clarifier la situation à transformer, dans laquelle les apprentissages seront utilisés, ce qui constitue la phase ultime du transfert. Or, dans le *Guide,* le diagnostic des besoins est une étape cruciale dans le choix et l'élaboration de la démarche de formation et n'a de sens que par rapport au transfert des apprentissages dans la situation qui a fait émerger ces besoins. Le diagnostic d'un besoin réel permet également de susciter la motivation, moteur principal du transfert et d'assurer la participation de l'adulte à toutes les phases de la formation.

À l'aide du *Guide de formation sur mesure en alphabétisation*, on favorise aussi le transfert en proposant un processus qui respecte les aspects fondamentaux de la personne, par exemple, en tenant compte du développement et du maintien de la motivation et en étant principalement orienté vers l'action.

Afin de faciliter le transfert des apprentissages, on propose également dans le *Guide de formation sur mesure en alphabétisation* une formation qui permet d'intégrer l'apprentissage des savoirs, tels que communiquer, lire, écrire et calculer, dans le développement des habiletés fonctionnelles rattachées aux thèmes ou aux situations fonctionnelles choisies par le groupe de formation. La formation intégrée constitue, ainsi, l'axe principal de la formation en alphabétisation.

2.2. La réussite en alphabétisation

Des travaux et des débats sont en cours, actuellement, dans les milieux d'alphabétisation, afin de proposer une définition applicable et mesurable de la réussite en alphabétisation. En alphabétisation de type fonctionnel, la réussite est directement liée à la réalisation du projet de formation de l'adulte et à l'application de ses apprentissages dans la vie de tous les jours. Par ailleurs, les réflexions en cours sur la réussite éducative en alphabétisation permettent de proposer une définition davantage axée sur l'acquisition de compétences de communication et de compétences générales nécessaires pour être autonome dans la société, jouer différents rôles et accroître ses connaissances et son potentiel. Dans tous les cas, le projet de formation de l'adulte est au centre de la formation en alphabétisation. Une définition de la réussite axée sur les compétences permet de s'aligner sur le projet individuel de l'adulte en tenant compte du fait qu'au terme de sa formation, l'adulte aura acquis les compétences nécessaires pour réaliser son projet et, par conséquent, aura effectué un transfert de ses apprentissages.

Cependant, dans un contexte de réussite éducative, une question se pose au regard du transfert : en situant le développement des compétences dans un contexte d'alphabétisation, comment peut-on les comparer à celles qui sont requises pour fonctionner dans le contexte plus large de la société actuelle?

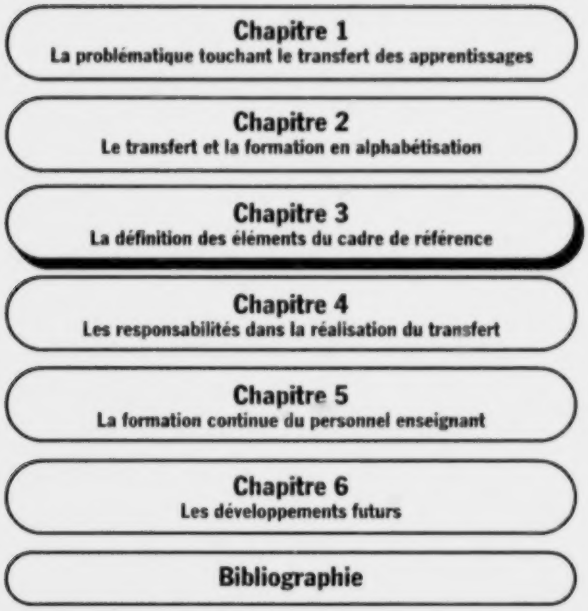
Toutefois, que ce soit pour proposer une définition mesurable de la réussite éducative en alphabétisation, ou pour établir un cadre de référence sur le transfert des apprentissages, la précision d'un projet de formation de l'adulte qui corresponde à ses besoins clairement déterminés constitue le principal facteur qui facilite le transfert des apprentissages et assure la réussite de la formation.

2.3. L'évaluation en alphabétisation

L'évaluation fait partie intégrante de la formation en alphabétisation et consiste principalement à juger de la qualité du transfert des apprentissages. L'évaluation des apprentissages en alphabétisation doit donc permettre de vérifier si les attentes des adultes ont été comblées, si leurs besoins de formation sont satisfaits et si les apprentissages faits permettent de transformer les situations de leur vie quotidienne.

L'évaluation axée sur le transfert se rapproche de l'évaluation formative. Elle est une occasion d'encourager les initiatives ou les risques de l'action, de souligner les apprentissages et les transferts réussis. Elle permet donc de susciter et de maintenir la motivation, laquelle a été déterminée, au moment de l'expérimentation, comme l'un des principaux facteurs qui facilitent le transfert.

Le principal défi de l'évaluation du transfert des apprentissages est d'observer ce transfert dans les situations de la vie quotidienne. La démarche de science-action, qui a donné lieu au présent cadre de référence, a permis d'éprouver trois principaux moyens de vérifier le transfert, allant du plus valide au moins valide : l'observation directe à l'aide d'activités véritables de transfert réalisées au centre de formation ou dans ses environs, le témoignage de personnes proches de l'adulte qui ont observé le transfert et le rapport verbal de l'adulte même. Néanmoins, le défi de l'évaluation du transfert en alphabétisation demeure. La plupart des outils d'évaluation qui sont produits permettent de mesurer plus facilement les compétences relatives aux apprentissages notionnels. Les indices qui permettent de mesurer l'intégration de ces apprentissages dans les situations de la vie quotidienne sont encore surtout de l'ordre de la perception et de l'observation. Tout en reconnaissant que ces indices sont parfaitement justifiables, nous croyons qu'il est important et nécessaire de développer des moyens et des outils qui devront permettre de véritablement mesurer le transfert des apprentissages.



3. LA DÉFINITION DES ÉLÉMENTS DU CADRE DE RÉFÉRENCE

L'expérimentation sur le transfert nous a permis de recueillir des données précieuses. Ces données sont colligées dans le rapport et l'expérimentation. Elles ont permis de dégager des éléments et un langage commun propres à un cadre de référence. Ces éléments sont :

3.1. La définition de l'apprentissage

L'apprentissage peut être défini comme :

- un processus inféré (variable intermédiaire entre le stimulus et la réponse);
- non directement observable;
- recouvrant des modifications plus ou moins durables du comportement;

- attribuables à l'expérience ou à la pratique de l'organisme (et non à la motivation, à la maturation, à la fatigue ou à l'intervention chirurgicale ou chimique).

L'apprentissage se constate par l'observation de différences dans une performance mesurée à des moments différents (Malcuit, G., et autres, 1995).

3.2. Le concept de transfert et les types de transfert

Le concept de transfert recouvre deux réalités différentes :

La première réalité concerne l'effet d'un apprentissage sur un autre apprentissage. La personne passe d'une situation d'apprentissage à une autre situation. **Dans ce cas on distingue différents types de transfert :**

Positif : l'apprentissage a un effet qui facilite un autre apprentissage

Négatif : l'apprentissage a un effet qui nuit à un autre apprentissage

Spécifique : l'apprentissage porte sur des compétences particulières (degré de similarité élevé)

Général : l'apprentissage porte sur des stratégies applicables à plusieurs situations (degré de similarité peu élevé)

Latéral : il y a réinvestissement de l'apprentissage à un même niveau de difficulté

Vertical : il y a réinvestissement de l'apprentissage à un niveau supérieur de difficulté

Séquentiel : les préalables à de nouveaux apprentissages sont utilisés (progression dans les difficultés)

Court : il y a réinvestissement de l'apprentissage à court terme

Long : il y a réinvestissement de l'apprentissage à moyen et long terme

Informé : le sujet a reçu des indices sur la relation de similitude qui existe entre la situation d'apprentissage et la situation nouvelle

Spontané : le sujet n'a pas reçu d'indices sur la similitude qui existe entre la situation d'apprentissage et la situation nouvelle

La seconde réalité concerne l'utilisation d'un apprentissage dans les situations de la vie quotidienne. La personne passe d'une situation d'apprentissage à une situation de la vie quotidienne où elle peut utiliser cet apprentissage. C'est particulièrement de ce type de transfert qu'il est question dans le cadre de référence.

3.3. La définition du transfert

Au terme de l'expérimentation, et des nombreux échanges de points de vue auxquels elle a donné lieu, la définition synthèse que nous avons formulée du transfert des apprentissages, tel que conçu en alphabétisation, est la suivante :

Utilisation, dans différentes situations de la vie quotidienne, de connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles, (savoir, savoir-faire, savoir-être) acquises en contexte de formation

3.4. Les apprentissages à transférer

Les apprentissages à transférer sont de trois ordres : le savoir, le savoir-faire et le savoir-être. On peut établir un rapprochement entre la terminologie qui désigne les apprentissages en tant que «savoirs» et celle qui les désigne en tant que «connaissances».

- **LE SAVOIR** : le quoi, le que

  Rapprochement : les connaissances déclaratives encodées dans la mémoire déclarative.
  Ex. : Connaître la règle de trois.

- **LE SAVOIR-FAIRE** : le comment

  Rapprochement : les connaissances procédurales encodées dans la mémoire procédurale.
  Ex. : Résoudre un problème avec la règle de trois.

- **LE SAVOIR-ÊTRE** : le quand et le pourquoi

  Rapprochement : les connaissances conditionnelles encodées dans la mémoire conditionnelle.
  Ex. : Reconnaître une situation où il est utile d'appliquer la règle de trois.

Selon Tardif, (1992), les connaissances conditionnelles sont responsables du transfert des apprentissages.

3.5. Les types de comportement et d'environnement

On peut distinguer deux types de comportement et deux types d'environnement :

- **LE COMPORTEMENT EXTERNE** est directement observable et implique des déplacements dans l'espace.
  Ex. : parler, marcher, toucher, etc.
- **LE COMPORTEMENT INTERNE** n'est pas directement observable et n'implique pas de déplacements dans l'espace.
  Ex. : réfléchir, calculer, imaginer, anticiper, se remémorer, se parler (autoverbalisations : consignes, félicitations, reproches, soutien, accusations, etc.), agir en pensée, etc.

- **L'ENVIRONNEMENT EXTERNE** est constitué des personnes et de leur statut, des idées qui circulent, des événements, des lieux et des choses.

- **L'«ENVIRONNEMENT» INTERNE** est constitué des phénomènes physiologiques (les sensations) et psychologiques (certains comportements internes qui produisent les mêmes effets que l'environnement externe).

3.6. Les facteurs qui favorisent le transfert (liés au comportement et à l'environnement)

Parmi les très nombreux facteurs qui peuvent favoriser le transfert des apprentissages, nous nous sommes intéressés, lors de l'expérimentation, à ceux qui sont le plus souvent mentionnés par les différents auteurs qui traitent du transfert, mais aussi par le personnel enseignant qui le prépare. C'est ainsi que nous avons retenu treize facteurs auxquels les enseignantes et les enseignants ont accordé une attention spéciale au cours de leur animation et de leur enseignement. Ces facteurs ont trait à l'environnement et au comportement de la personne qui apprend.

Dans le contexte de l'expérimentation, tous les facteurs ont contribué au transfert des apprentissages. Cependant, ils n'ont pas tous la même importance. Dans le tableau suivant, nous les présentons par ordre d'importance pour chaque catégorie.

L'environnement externe

Général

Facteur nº 1 : Un environnement qui encourage et incite à adopter de nouveaux comportements (89%).

Facteur nº 2 : Un environnement qui procure des occasions d'utiliser les apprentissages (70%).

Facteur nº 3 : Un environnement qui renforce (récompense) les nouveaux comportements (66%).

Facteur nº 4 : Un environnement qui dédramatise les échecs sans les banaliser (évaluation) (39%).

Andragogique

Facteur nº 5 : Un environnement qui comprend des démonstrations, des simulations, des expériences imagées, des exemples d'application, des incitations et des encouragements (80%).

Facteur nº 6 : Un environnement qui ressemble aux situations de la vie quotidienne où les nouveaux comportements peuvent être adoptés (77%).

Remarques.

— Pour le facteur nº 6, ce sont, dans l'ordre décroissant, les éléments suivants qui sont mentionnés le plus fréquemment : exemples d'application (N = 35); démonstrations (N = 32); simulations (N = 22); expériences imagées (N = 14).

— C'est en milieu de travail que des exemples d'application sont le plus souvent donnés.

— L'élément «incitations et encouragements» n'apparaissait pas dans la grille initiale.

Le comportement externe et interne et l'«environnement» interne : l'apprenant

Facteur nº 7 : La présence d'apprentissages réellement effectués (90%).

Facteur nº 8 : La motivation (des besoins nommés, la réalisation d'un projet réel, concret) (90%).

Facteur nº 9 : La conviction que les nouveaux comportements sont préférables aux anciens (84%).

Facteur nº 10 : La généralisation des connaissances (la personne se rend compte que ce qu'elle apprend peut être utile dans un grand nombre de situations) (66%).

Facteur nº 11 : La reconnaissance des situations où les connaissances acquises peuvent être utilisées (61%).

Facteur n° 12 : L'anticipation de renforcements (récompenses accompagnant l'adoption de nouveaux comportements) (43%).

Facteur n° 13 : La capacité de s'adapter aux caractéristiques favorables et défavorables de l'environnement (41%).

3.7. L'évaluation du transfert

Trois moyens peuvent être utilisés pour évaluer le transfert.

- **Le rapport verbal**. L'adulte dit qu'il ou elle a adopté tel comportement.
  Modalité la moins rigoureuse. Fiabilité incertaine.

- **L'observation indirecte**. Une personne dit que l'adulte a adopté tel comportement.
  Elle l'a observé.
  Modalité moyennement rigoureuse. Fiabilité moyenne.

- **L'observation directe**. J'observe l'adulte en train de manifester le comportement.
  Modalité la plus rigoureuse. Fiabilité totale.

L'observation directe est indispensable si l'on veut tirer des conclusions fiables.

3.8. Les lieux du transfert

Poser la question des lieux du transfert, c'est poser la question de son évaluation.
Le transfert se déroule en au moins quatre lieux différents :

- Dans les situations de la vie quotidienne : famille, amis, institutions, etc.
- Dans des milieux de stages,
- Dans le milieu de travail,
- Dans le centre de formation [ne pas confondre les activités du troisième mode du processus d'apprentissage fonctionnel qui visent à vérifier la compréhension (exercices, tests, examens, simulations...) et les activités du quatrième mode qui sont des applications «risquées» à la suite de la compréhension].

REMARQUE TOUCHANT LE CENTRE DE FORMATION

Le centre de formation constitue, au même titre que le milieu habituel de la personne, un environnement réel où se déroulent des situations de la vie quotidienne. Il est donc possible d'y observer des transferts d'apprentissages.

À ce titre, il devient indispensable que l'environnement de formation soit aménagé de telle sorte que les transferts y soient possibles et donc observables et évaluables (voir le Tableau synthèse des responsabilités, à la page 27 du présent document).

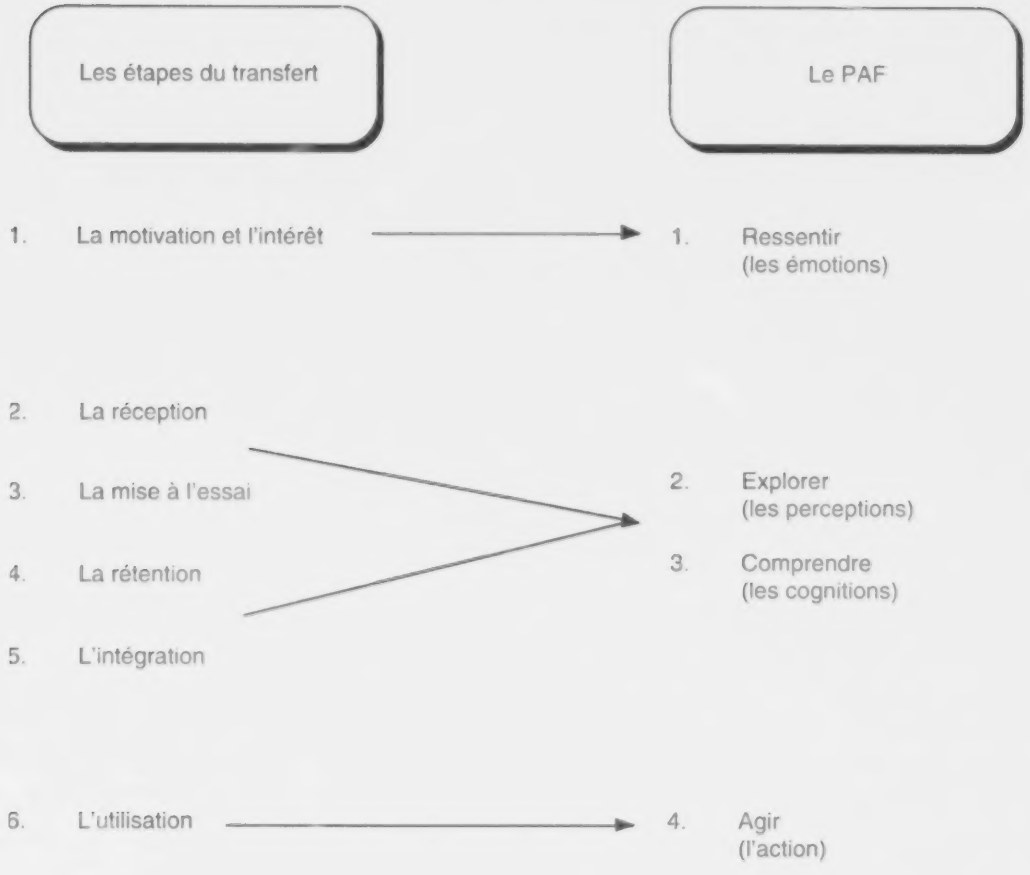
On retire de grands avantages à planifier des transferts dans le centre de formation. L'accès direct aux activités permet :

- d'observer les comportements de l'adulte;
- de soutenir l'adulte;
- d'encourager l'adulte;
- de dédramatiser les situations de réussite partielle ou d'échec;
- de renforcer les efforts et les succès;
- d'**ÉVALUER** autrement qu'en s'appuyant uniquement sur le rapport verbal des individus.

3.9. Les étapes du transfert

Si l'on prend comme référence la démarche de formation sur mesure (DFM) et le processus d'apprentissage fonctionnel (PAF), on constate que des moments précis sont consacrés à la préparation, à la réalisation et à l'évaluation du transfert. Dans la DFM, la troisième phase constitue un temps fort. Le réinvestissement des acquis y tient une place centrale. Dans le PAF, le premier mode permet d'anticiper les nouveaux comportements et les avantages qu'on pourra en retirer, le troisième mode permet de déterminer et de planifier le transfert et le quatrième mode — **sans lequel les conditions de vie demeurent inchangées** — permet de le réaliser. Les tableaux suivants illustrent d'abord les relations entre les étapes du transfert et les modes du processus d'apprentissage fonctionnel, et ensuite, les liens entre les étapes du transfert et les phases de la démarche de formation sur mesure.

Les étapes du transfert et le processus d'apprentissage fonctionnel[2]



On trouvera, dans le document sur le processus d'apprentissage fonctionnel, des stratégies permettant d'anticiper, de préparer, de planifier et de réaliser le transfert[3].

---

2. On adaptera ce schéma si l'on utilise un autre processus d'apprentissage.

3. MEQ, DFGA. *Le processus d'apprentissage fonctionnel, ou le PAF en long et en large*, Jean Patry, Québec, 1992.

Le transfert et la formation sur mesure :

Note : On trouvera, dans la mise en application de la démarche de formation sur mesure, les stratégies permettant de préparer, d'assurer et de vérifier le transfert[4].

Les phases de la DFM	Le transfert (gestes clés)
Le diagnostic des besoins	Détermination des besoins réels et des situations concrètes à transformer... **pour préparer le transfert.** Mesure des acquis et précision des capacités de rendement (d'une manière réaliste et quantifiable)... **pour faciliter le transfert.** Engagement des personnes visées par la formation.. **pour assurer le transfert**
La planification de la formation (*selon le PAF*)	Choix des situations fonctionnelles ou des thèmes réellement liés aux besoins déterminés... **pour préparer le transfert.** Formulation d'objectifs réalistes, précis et conformes, également, aux besoins déterminés... **pour assurer le transfert.** Planification et préparation des activités de formation incluant les **conditions nécessaires au transfert**.
La réalisation des activités de formation (*selon le PAF*)	Établissement d'un environnement andragogique **favorisant le transfert** (voir les facteurs qui favorisent le transfert). Utilisation de l'évaluation formative qui rassure l'adulte et lui permet de **vérifier ses possibilités de transfert**.
L'évaluation et la relance	Utilisation de moyens d'évaluation qui permettent de mesurer les apprentissages réalisés et de **vérifier le transfert**. Mise en place de mécanismes de relance, quelque temps après la formation, permettant de **vérifier les transferts réalisés.**

4. MEQ, DFGA, *Le Guide de formation sur mesure en alphabétisation*, Margot Désilets, Jean Patry, Québec, 1997.

Chapitre 1
La problématique touchant le transfert des apprentissages

Chapitre 2
Le transfert et la formation en alphabétisation

Chapitre 3
La définition des éléments du cadre de référence

Chapitre 4
Les responsabilités dans la réalisation du transfert

Chapitre 5
La formation continue du personnel enseignant

Chapitre 6
Les développements futurs

Bibliographie

4. LES RESPONSABILITÉS DANS LA RÉALISATION DU TRANSFERT[5]

En alphabétisation, la préoccupation du transfert est au coeur de la démarche de formation sur mesure et du processus d'apprentissage fonctionnel. Le transfert est le but ultime de la formation. Il s'appuie sur les besoins réels des adultes et est orienté vers une situation concrète à transformer. Le transfert des apprentissages en alphabétisation est l'indice premier de la réussite de la formation.

---

5. Le chapitre sur les responsabilités a été inspiré des écrits suivants : Johanne Perreault et Marie-Josée Rolland, *Modèle d'intervention favorisant le transfert des apprentissages en formation sur mesure*, Québec, mai 1993.

André Revert, *Le transfert des apprentissages, textes de référence*, mai 1996.

André Savoie, *Le perfectionnement des ressources humaines en organisation*, agence d'ARC, Montréal, 1987.

Table régionale de la Montérégie, *Le transfert des apprentissages*, 1993.

GRAFT, *Apprendre à se servir de ce que l'on apprend! Le transfert des apprentissages en formation*, Université de Montréal, janvier 1993.

La préoccupation du transfert, en alphabétisation, doit être présente dans toute la démarche de formation et repose sur la participation de l'ensemble des agentes et des agents engagés dans la démarche, soit, d'abord et avant tout, les orientations données aux programmes de formation, ensuite les adultes eux-mêmes, l'enseignante ou l'enseignant, le milieu de formation, le milieu social et familial et le milieu de travail. Il est donc important de mettre en place les mécanismes nécessaires pour que s'établisse une certaine communication à la fois structurée et spontanée entre ces différents partenaires.

4.1. Les responsabilités liées aux caractéristiques du programme de formation

Un diagnostic des besoins réels de l'adulte constitue une étape cruciale dans l'élaboration et le choix d'une démarche de formation, si la formation est orientée vers le transfert des apprentissages. Il faut donc que le programme prévoit le temps et les moyens nécessaires à l'établissement de ce diagnostic. Le diagnostic des besoins permet également de susciter la motivation, moteur principal du transfert, et d'assurer la participation de l'adulte à toutes les phases de la formation. Le diagnostic des besoins aide à clarifier la situation à transformer, dans laquelle les apprentissages seront utilisés, ce qui est la phase ultime du transfert.

Un programme de formation qui inclut une préoccupation des aspects fondamentaux de l'adulte en situation d'apprentissage en proposant un processus qui tient compte des compétences préalables à l'apprentissage, de la motivation à l'action, favorise également le transfert des apprentissages dans les différentes situations vécues par l'adulte.

En ce sens, le *Guide de formation sur mesure en alphabétisation* démontre, dans ses orientations, sa structure, ses objectifs et ses contenus, une préoccupation soutenue du transfert des apprentissages. Le défi demandé à l'ensemble des personnes engagées dans la démarche de formation est d'assurer les moyens nécessaires pour tenir compte du transfert.

4.2. Les responsabilités liées à l'adulte

De la même façon que les théories de l'apprentissage ne peuvent plus faire abstraction des facteurs émotifs et cognitifs des personnes, on ne peut parler de transfert sans mentionner la responsabilité de l'adulte lequel devient le premier agent de son apprentissage. Comme l'apprentissage, le transfert est d'abord un processus unique, individuel et actif qui requiert l'engagement de la personne en formation. Pour mieux définir les responsabilités de l'adulte dans le transfert des apprentissages, il est important de cerner certains facteurs qui influent sur ces responsabilités.

Les facteurs d'influence :

les caractéristiques biographiques de l'adulte :	l'histoire de sa vie, de sa santé, de sa famille, de ses études, de son travail, de ses relations... ainsi que son âge, sa condition physique, son niveau de scolarité et sa situation sociale sont autant de facteurs qui influent sur sa capacité à transférer ses apprentissages;
les caractéristiques psychologiques de l'adulte :	sa nature affective et cognitive, l'estime de soi, sa structure de personnalité, sa capacité à tolérer l'anxiété, sa volonté, sa motivation à apprendre sont aussi des facteurs qui influent sur la capacité de transfert de l'adulte;
l'engagement de l'adulte par rapport au transfert :	quelle que soit la motivation de l'adulte, elle ou il doit s'engager non seulement dans la démarche d'apprentissage, mais également par rapport au transfert. Seul l'adulte peut dire ce qui l'intéresse avec certitude, ce qu'elle ou il comprend et retient. L'adulte doit donc, dès le début de la démarche et tout au long de celle-ci, se préoccuper de l'utilisation de ses nouveaux apprentissages dans les situations de sa vie quotidienne.
le sentiment d'appartenance :	la motivation d'une personne à apprendre est aussi liée au sentiment d'appartenance au groupe et au milieu où se déroule sa formation.

Les responsabilités :

L'adulte demeure la première personne responsable de la qualité de sa participation, en ce qui a trait au transfert. En alphabétisation, cette responsabilité doit s'exercer avec l'enseignante ou l'enseignant :

- l'adulte doit d'abord développer les compétences préalables à l'apprentissage, particulièrement en ce qui a trait à la motivation, à l'attention, à la généralisation et à l'application;

- à l'aide de l'enseignante ou de l'enseignant, l'adulte doit déterminer ses besoins afin d'entrevoir plus facilement la ou les situations de sa vie quotidienne où se réalisera le transfert;

- l'adulte doit s'assurer que la situation prévue est réelle et adéquate, puis imaginer comment le transfert sera réalisé;

- l'adulte doit participer à la planification et la réalisation de sa formation en s'assurant de la cohérence des objectifs poursuivis et des contenus explorés relativement aux besoins qu'il a déterminés;

- l'adulte doit risquer l'application de ses apprentissages dans les différentes situations de sa vie quotidienne, tout le long de sa formation, afin de constater ce qu'il devient capable de faire;

- l'adulte doit planifier le transfert en prévoyant les conséquences de ses actions et sa capacité d'assumer le changement qu'elles suscitent;

- l'adulte doit s'autoévaluer afin de reconnaître ses insatisfactions et le développement de ses nouvelles capacités.

4.3. Les responsabilités liées à l'enseignante ou à l'enseignant

En alphabétisation, l'enseignante ou l'enseignant, en plus d'être une ou un spécialiste a aussi la tâche de guider et d'animer. La recherche sur le transfert des apprentissages, effectuée dans une démarche de science-action, a particulièrement permis aux enseignantes et aux enseignants engagés

dans la recherche, de prendre conscience de l'importance de leur rôle dans la réalisation du transfert, et en ce sens, de la nécessité de bien comprendre tous les phénomènes liés au transfert.

Les facteurs d'influence :

la capacité de donner une formation de qualité :	une formation de qualité tant sur le plan de l'application des orientations du programme de formation que sur le plan de l'approche andragogique;
une bonne connaissance de la formation sur mesure :	la maîtrise de l'ensemble de la démarche et particulièrement en ce qui a trait au diagnostic des besoins;
une bonne connaissance de l'approche andragogique :	la connaissance des conditions d'apprentissage propres à la population adulte et la capacité d'adapter le programme et les stratégies de formation aux personnes visées par la formation.

Les responsabilités :

- l'enseignante ou l'enseignant doit susciter chez l'adulte les habiletés nécessaires au transfert, soit
  - aider l'adulte à prévoir les situations de transfert;
  - aider l'adulte à cerner les enjeux ou les obstacles qui peuvent se dresser : le risque, la peur, l'effort et l'erreur;
  - aider l'adulte à généraliser ses apprentissages en faisant des liens avec les situations de sa vie quotidienne;
  - aider l'adulte à s'évaluer;

- l'enseignante ou l'enseignant doit

  - amener l'adulte à développer son sens des responsabilités et l'appliquer, particulièrement, dans le transfert de ses apprentissages;

  - préciser clairement les objectifs visés et élaborer un plan de formation qui soit conforme à ces objectifs;

  - aider l'adulte à définir ses besoins de formation, en tenant compte qu'elle ou il a souvent de la difficulté à se projeter dans le temps et à prévoir les situations où ses apprentissages pourront être utilisés;

  - informer l'adulte des apprentissages effectués et des objectifs poursuivis afin qu'elle ou il prenne toujours plus de pouvoir sur son milieu de vie;

  - encourager le transfert en favorisant des situations de transfert dans le centre de formation et en soulignant les nouvelles capacités acquises;

  - s'assurer du réalisme des situations dans lesquelles l'adulte veut utiliser ses apprentissages;

  - aider l'adulte à s'évaluer, à prendre conscience de ses insatisfactions et de ses nouvelles capacités;

  - aider l'adulte à profiter de ses erreurs et dédramatiser l'échec;

  - savoir utiliser les situations fonctionnelles dans la formation en alphabétisation, ce qui permet d'instrumenter les adultes pour réaliser le transfert et développer les moyens nécessaires à cette instrumentation;

  - connaître son mode d'apprentissage et permettre à l'adulte de connaître également le sien;

  - s'assurer d'avoir la formation appropriée pour connaître les principaux facteurs qui influent sur le transfert et les autres éléments qui composent le cadre de référence ayant trait au transfert des apprentissages en alphabétisation.

4.4. Les responsabilités liées au milieu de formation

Le milieu de formation influe beaucoup sur les adultes, sur l'organisation de la formation et sur le transfert lui-même. Il influe également sur les membres du personnel, en particulier en ce qui a trait au soutien et au perfectionnement.

Les facteurs d'influence :

l'engagement du milieu de formation dans une démarche de qualité : offrir des services de qualité est également un choix d'établissement et exige du milieu de formation qu'il mette à la disposition du personnel et des adultes les moyens nécessaires pour assurer ces services;

l'adhésion du milieu de formation aux orientations données à la formation en alphabétisation : les responsables du milieu de formation ainsi que les différentes catégories de personnel engagés dans la formation en alphabétisation doivent tenir compte des facteurs qui influent sur la formation en alphabétisation en ce qui a trait au choix des situations fonctionnelles et des projets;

l'adhésion du milieu de formation à l'approche andragogique : l'expertise andragogique du milieu de formation joue un rôle dans l'adaptation et la diffusion du programme de formation; elle contribue également à enrichir les compétences des enseignantes et des enseignants. Si le milieu de formation est axé sur la réussite de la formation des adultes, il y a plus de chance que des moyens soient mis en place pour réaliser le transfert à l'intérieur même du lieu de formation.

Les responsabilités :

- les responsables de la formation en alphabétisation, dans le milieu de formation, doivent être cohérents dans la présentation de leur message et dans l'organisation des activités de formation;

- l'aménagement de l'environnement de formation doit offrir des conditions de transfert appropriées en favorisant des initiatives ou des projets qui permettent d'utiliser les connaissances acquises;

- les responsables du milieu de formation doivent permettre aux adultes de participer aux décisions et d'organiser des activités particulières favorisant une ambiance propice au risque, au droit de se tromper;

- les responsables du milieu de formation doivent mettre en place les moyens nécessaires pour assurer le suivi de la formation et la vérification du transfert.

TABLEAU SYNTHÈSE DES RESPONSABILITÉS LIÉES À L'ADULTE, À L'ENSEIGNANTE OU À L'ENSEIGNANT ET AU MILIEU DE FORMATION

LES RESPONSABILITÉS DE L'ADULTE	LES RESPONSABILITÉS DE L'ENSEIGNANTE OU DE L'ENSEIGNANT	LES RESPONSABILITÉS DU MILIEU DE FORMATION
– Développer les compétences préalables à l'apprentissage; – déterminer ses besoins; – participer à l'ensemble de la démarche de formation; – risquer l'application des nouveaux apprentissages; – prévoir les conséquences du transfert; – reconnaître ses insatisfactions et évaluer ses nouvelles capacités fonctionnelles – influencer son milieu de vie dans la mesure du possible.	– Amener l'adulte à développer son sens des responsabilités; – susciter, chez l'adulte, les habiletés nécessaires au transfert; – préciser les objectifs et le contenu de formation; – aider l'adulte à mieux définir ses besoins; – permettre à l'adulte d'exercer une maîtrise sur son milieu de vie en assurant une bonne circulation de l'information; – encourager le transfert; – s'assurer du réalisme des situations dans lesquelles il y aura transfert;	– Être cohérent dans la présentation du message et dans l'organisation du milieu; – offrir des conditions de transfert appropriées (matérielles, organisationnelles, humaines); – permettre aux adultes de participer aux décisions et d'organiser des activités particulières; – mettre en place les moyens nécessaires pour assurer le suivi et la relance qui permettent de connaître l'évaluation de la situation.

TABLEAU SYNTHÈSE DES RESPONSABILITÉS LIÉES À L'ADULTE, À L'ENSEIGNANTE OU À L'ENSEIGNANT ET AU MILIEU DE FORMATION (SUITE)

LES RESPONSABILITÉS DE L'ADULTE	LES RESPONSABILITÉS DE L'ENSEIGNANTE OU DE L'ENSEIGNANT	LES RESPONSABILITÉS DU MILIEU DE FORMATION
	– aider l'adulte à s'évaluer; – aider l'adulte à dédramatiser l'échec; – savoir utiliser les situations fonctionnelles; – connaître son style d'apprentissage et permettre à l'adulte de connaître le sien; – s'assurer d'avoir la formation appropriée en ce qui a trait au transfert des apprentissages.	

4.5. Les responsabilités liées au milieu social et familial

Le contexte familial et social peut favoriser le transfert des apprentissages, mais aussi le retarder ou même l'empêcher. L'environnement social influe considérablement sur les comportements des personnes et par conséquent sur le transfert de leurs apprentissages. Les personnes immigrantes ont particulièrement besoin d'être aidées en ce qui a trait au transfert de leurs apprentissages dans le milieu social et familial.

Les facteurs d'influence :

l'ouverture du milieu social et familial aux nouveaux apprentissages :	dans le milieu immédiat de l'adulte, la famille comme les amis, peuvent se sentir menacés par les nouveaux apprentissages des adultes et par conséquent les ridiculiser ou les nier;
l'importance que l'adulte accorde à son milieu social et familial :	la famille, les amis permettent à l'adulte de développer un sentiment d'appartenance, souvent très fort. Il est difficile pour l'adulte d'affronter les réactions négatives à l'égard de ses apprentissages;
les possibilités de développement et d'application des nouveaux apprentissages qu'offre le milieu social et familial :	il est plus facile pour l'adulte de transférer ses apprentissages quand le milieu social et familial permet l'application des connaissances nouvellement acquises, soit à la maison ou au travail.

Les responsabilités :

- le milieu social et familial doit
  - procurer à l'adulte des occasions d'utiliser ses nouveaux apprentissages;
  - renforcer les nouveaux comportements que l'adulte a acquis à la suite de ses apprentissages;

- encourager et inciter l'adulte à adopter de nouveaux comportements;

- dédramatiser les échecs sans toutefois les banaliser.

4.6. Les responsabilités liées au milieu de travail

Le milieu de travail est un partenaire essentiel dans le transfert des apprentissages et a des zones de responsabilités particulières. Le succès du transfert est largement tributaire de l'environnement qui doit favoriser l'application des nouveaux comportements appris, en particulier, en milieu de travail, où les nouveaux apprentissages devraient améliorer le rendement de chaque adulte.

Les facteurs d'influence :

l'engagement de l'entreprise dans le processus de transfert : l'entreprise doit mettre en place les conditions nécessaires pour permettre à son personnel d'appliquer les nouvelles connaissances acquises et de réinvestir les comportements qui s'en suivent dans les développements organisationnels;

l'attitude du personnel d'encadrement : dans une entreprise, la réussite d'une formation est souvent tributaire du comportement du personnel d'encadrement envers les personnes qui ont été formées. Que ce soit par des commentaires ou par des silences négatifs, le personnel d'encadrement est un peu le porte-parole de l'appréciation de l'organisation;

la culture de l'entreprise	l'ensemble des croyances et des valeurs que véhicule une organisation ou une entreprise, que ce soit son langage, son histoire, sa mission, les mythes, les normes ou les opinions, déterminent ce qui est acceptable ou non et peut, par conséquent, augmenter ou annuler les effets d'une formation. Quand, dans un milieu de travail, on trouve des valeurs différentes de celles que sous-tendent les nouveaux apprentissages, le transfert peut difficilement se réaliser;
le climat du milieu de travail :	le climat, dans un milieu de travail, correspond à la perception qu'ont les personnes de la façon dont elles sont traitées, donc de leur environnement physique et social. Le climat qui existe dans un milieu de travail peut faciliter ou neutraliser le transfert des apprentissages. Par exemple, quand le climat est à la peur ou à la répression, le transfert des apprentissages est entravé; quand il est à la consultation et à la participation, le transfert est favorisé.

Les responsabilités :

- le milieu de travail doit

  - informer celles et ceux qui donnent la formation sur la culture de l'entreprise et sur les caractéristiques des personnes visées par la formation et leur situation réelle de travail;

  - faire preuve d'ouverture afin de permettre l'élaboration d'une formation vraiment adaptée aux situations vécues par les personnes visées;

- faire preuve de souplesse afin de permettre aux personnes de faire l'essai de leurs nouvelles connaissances, que ce soit par rapport à l'horaire de travail, calendriers de production ou à la tolérance devant les erreurs;

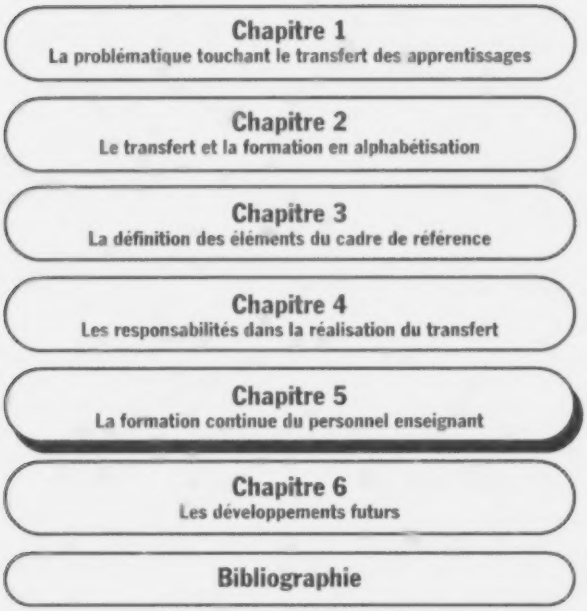
- faire preuve de cohérence entre le discours et l'action;

- contribuer au renforcement des personnes en reconnaissant les efforts et les succès de son personnel; cette contribution peut consister en la présentation d'un élément désiré par celui-ci, soit une augmentation de salaire, une promotion, un privilège ou le relâchement de certains contrôles;

- soutenir les nouveaux apprentissages du personnel en acceptant les changements produits dans les comportements. Les personnes sont désenchantées quand elles ne peuvent utiliser leurs nouveaux apprentissages dans leur milieu de travail, et ce fait peut même entraîner une baisse de rendement.

TABLEAU SYNTHÈSE
DES RESPONSABILITÉS LIÉES AU MILIEU SOCIAL ET FAMILIAL ET AU MILIEU DE TRAVAIL

LES RESPONSABILITÉS DU MILIEU SOCIAL ET FAMILIAL	LES RESPONSABILITÉS DU MILIEU DE TRAVAIL
– procurer des occasions d'utiliser les nouveaux apprentissages; – renforcer les nouveaux comportements; – encourager et inciter à adopter de nouveaux comportements; – dédramatiser les échecs.	– transmettre de l'information sur la culture de l'entreprise et sur les caractéristiques des personnes à former; – faire preuve d'ouverture, de souplesse et de cohérence; – contribuer au renforcement des personnes; – soutenir les nouveaux apprentissages en acceptant les changements produits dans les comportements



5. LA FORMATION CONTINUE DU PERSONNEL ENSEIGNANT

La formation des enseignantes et des enseignants est une nécessité, car ces personnes sont les intervenants de première ligne. D'ailleurs, celles et ceux qui l'ont expérimenté confirment cette nécessité en affirmant que la formation sur le transfert est incontournable.

Deux types de formation devraient être assurés :

- la formation initiale, qui offre un premier contact avec les concepts et le modèle d'intervention. Cette formation peut se faire individuellement à partir de la documentation, mais il est préférable qu'elle se déroule en groupe, dans une session formelle d'une journée ou de deux jours.

- la formation continue, qui constitue un prolongement de la formation initiale et qui consiste en l'application réfléchie des apprentissages effectués au cours de la formation initiale.

La formation continue peut se faire de deux manières :

- individuellement (pratique réflexive ou praxéologie);
- individuellement ou collectivement (ateliers de science-action).

Note : Pour plus de renseignements sur la formation, consulter le document intitulé *Modèles de formation pour la compréhension et l'utilisation du cadre de référence sur le transfert des apprentissages en alphabétisation*[6].

6. MEQ, DFGA, Modèles de formation pour la compréhension et l'utilisation du cadre de référence sur le transfert des apprentissages en alphabétisation, Jean Patry, Québec, 1998.

Chapitre 1
La problématique touchant le transfert des apprentissages

Chapitre 2
Le transfert et la formation en alphabétisation

Chapitre 3
La définition des éléments du cadre de référence

Chapitre 4
Les responsabilités dans la réalisation du transfert

Chapitre 5
La formation continue du personnel enseignant

Chapitre 6
Les développements futurs

Bibliographie

6. LES DÉVELOPPEMENTS FUTURS

Deux opérations sont souhaitables pour le futur :

- La meilleure diffusion possible de la documentation qui comprend le rapport d'expérimentation, le cadre de référence sur le transfert des apprentissages et, finalement, le document intitulé *Modèles de formation pour la compréhension et l'utilisation du cadre de référence sur le transfert des apprentissages en alphabétisation.*

- La poursuite de l'expérimentation dans différentes régions et la mise en commun des résultats au cours de forums locaux, régionaux, nationaux, et qui sait? dans Internet...

Chapitre 1
La problématique touchant le transfert des apprentissages

Chapitre 2
Le transfert et la formation en alphabétisation

Chapitre 3
La définition des éléments du cadre de référence

Chapitre 4
Les responsabilités dans la réalisation du transfert

Chapitre 5
La formation continue du personnel enseignant

Chapitre 6
Les développements futurs

Bibliographie

BIBLIOGRAPHIE

COMITÉ RÉGIONAL DE LA MONTÉRÉGIE. *L'approche fonctionnelle en alphabétisation,* Cahier 1 : La démarche de formation sur mesure, partie 4 (Le transfert des apprentissages); Cahier 2 : Recueil d'activités sur la démarche de formation sur mesure, partie 7 (Le transfert des apprentissages), 1993.

FORGET, J., R. OTIS, et A. LEDUC. *Psychologie de l'apprentissage : Théories et pratiques*, Brossard, Behaviora, 1988.

GAGNÉ, E. D. *The Cognitive Psychology of School Learning*, Boston, Little, Brown and Company, 1985.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Guide de formation sur mesure en alphabétisation*, 3e édition, Québec, ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale des adultes, 1996.

JEANRIE, C. *L'évaluation d'un programme de formation et des prédicateurs de transfert dans le cas d'une tâche connue*, soutenance de thèse de doctorat en psychologie, Université de Montréal, 9 décembre 1994.

JEANRIE, C. ET AUTRES. *Apprendre à se servir de ce que l'on apprend. Le transfert des apprentissages en formation*, Cahiers du département de psychologie, cahier X, Montréal : Université de Montréal, janvier 1993.

MALCUIT, G., A. POMERLEAU, P. MAURICE. *Psychologie de l'apprentissage : Termes et concepts*, Edisem, Maloine, 1995.

PAQUIN, F., PATRY, J., THIFFAULT, M., TOUPIN, L. Différents articles dans *Alpha Liaison*, mai 1992.

PATRY, J. *Le processus d'apprentissage fonctionnel ou le Paf en long et en large*, Québec, ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale des adultes, 1993.

PERREAULT, J. et M.J. ROLLAND. *Modèle d'intervention favorisant le transfert des apprentissages en formation sur mesure*, Québec, mai 1993.

REVERT, A. *Le transfert des apprentissages, textes de référence*, mai 1996.

ST-ARNAUD, Y. *Connaître par l'action*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1992. (Collection Intervenir)

ST-ARNAUD, Y. *L'interaction professionnelle : Efficacité et coopération*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1995. (Collection Intervenir)

SAVOIE, A. *Le perfectionnement des ressources humaines en organisation*, Montréal, Agence d'ARC, 1987.

ST-YVES, A. *Psychologie de l'apprentissage-enseignement*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 1982.

TARDIF, J. *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Logiques, 1992.